



- трансформація функцій працівників методичних установ від інструкторської до функції менеджера інноваційних технологій;

- фокусування уваги на забезпечення результативності роботи;

- використання засобів дистанційного навчання всіх категорій педагогічних працівників в системі науково-методичної роботи методичної установи.

Як зазначає В. Гуменюк, завідувач кафедри Хмельницького обласного інституту післядипломної освіти, «...необхідна мобільна система управління науково-методичною роботою з керівними і педагогічними кадрами, яка є теоретично обґрунтованою і здатною вчасно реагувати на інноваційний пошук, стимулювати і впроваджувати інновації» [4].

У закладах післядипломної педагогічної освіти, досвід яких вивчався Університетом менеджменту освіти, реально функціонує така мобільна система.

Якщо нині інноваційна методична установа є:

- науково-методичним центром системи післядипломної педагогічної освіти;

- центром інноваційних ідей та організатором їх реалізації;

- управлінням інноваційного процесу;

- до того ж, здійснює управління інноваційним процесом, використовує і продукує інтелектуальний продукт; має творчий колектив професіоналів і сучасну матеріально-технічну базу, то Хмельницький і Рівненський обласні інститути ППО можна вважати інноваційними закладами системи післядипломної педагогічної освіти.

Координація діяльності регіональних закладів післядипломної педагогічної освіти Університетом менеджменту освіти НАПН України через вивчення та популяризацію досвіду їх роботи є нагальною потребою і сприятиме розвитку динамічної спільної діяльності, забезпеченню погодження та об'єднання дій з метою вдосконалення її змісту, управлінської діяльності закладів ППО в регіонах, супроводжування їх науково-методичного забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаптивне управління в освіті / за заг. ред. Г. Гребенюка. — Х. : Стиль Іздат, 2007.

2. Борисов А.Б. Большой экономический словарь / А.Б.Борисов. — М. : Книжный мир, 2003. — 895 с.

3. Віднічук М. Інноваційна модель професійного розвитку педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти — регіональний аспект освіти / М.Віднічук, Н.Мельник // Нова педагогічна думка. — 2010. — № 1. — С. 3–8.

4. Гуменюк В.В. Науково-методична робота з педагогічними кадрами: навч.-метод. посіб. / В.В.Гуменюк, І.А.Наумчук, П.П.Хмельницький, М.І.Мошак. — 2005. — 159 с.

5. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г.Кремень. — К. : Грамота, 2005. — 448 с.

6. Любченко Н.В. Координація як функція управлінської діяльності науково-методичного центру Університету менеджменту освіти НАПН України / Н.В.Любченко // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / за ред. : О.Л.Ануфрієва та ін. — К., 2011. — 240 с.

7. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : навч. посіб. для працівників освіти / В.І.Маслов, В.П.Драгун, В.В.Шаркунова. — К. : УІПКККО, 1996. — 87 с.

8. Набока Л.Я. Науково-методична робота у вищому навчальному закладі освіти І–ІІ рівня акредитації : метод. рек. / Л.Я.Набока. — К. : Міленіум, 2003. — 52 с.

9. Олійник В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні у контексті світового розвитку / В.Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — № 2. — С. 25–29.

10. Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В.Олійник, В.Семиченко, Л.Пуховська та ін. // Післядипломна освіта в Україні. — 2007. — № 1 — С. 18–23.

11. Олійник В. Система післядипломної педагогічної освіти України : стратегія розвитку / В.Олійник // Освіта на Луганщині. — 2009. — № 2 (31). — С. 14–19.

12. Освітні округи / М.Віднічук, Н.Мельник; упоряд. Ж.Сташко. — К. : Шк. світ, 2010. — (Бібліотека «Шкільного світу»).

13. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В.В.Олійника, Л.І.Даниленко. — К. : Міленіум, 2005. — С. 32.

14. Управління інноваційним розвитком районного (міського) методичного кабінету : наук.-метод. посіб. / К.М.Старченко, В.І.Пуцов, Ю.І.Завалевський, Г.М.Литвиненко. — Чернівці : Букрек, 2010. — 344 с.

15. Чернышова Е. Управление инновационными процессами в региональной системе образования / Е.Чернышова // Материалы международной научно-практической конференции. — Уральск. — 2008.

16. Чернышова Е. Управление процессом подготовки та професійного зростання науково-педагогічних кадрів в умовах євроінтеграції / Е.Чернышова, Г.Штомпель, В.Саюк // Шлях освіти. — 2010. — № 1. — С. 8–12.

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Сфера освіти в Україні в останні роки значно розширила свої масштаби. Йдеться як про добудову середньої освіти знизу (навчання на рік раніше, ніж завжди), так і зверху (і не лише у традиційних ВНЗ, а й в інших різновидах освіти). Зокрема, це — очно-заочні, дистанційні форми навчання в різних освітніх закладах, післядипломна освіта, додаткова професійна освіта в цен-

трах зайнятості населення, в народних університетах, на різних просвітницьких курсах тощо, де задіяно більше 30% дорослого населення. Отже, освіта набуває дедалі масового характеру.

Зрозуміло, що базова освіта не може забезпечити людину на все життя знаннями, уміннями, навичками, особистісними якостями і ціннісними орієнтаціями,



необхідними їй для власного розвитку та ефективного виконання різних соціальних ролей. Тому сьогодні колишнє гасло «Освіта на все життя!» змінилося гаслом «Освіта упродовж усього життя!». Нині освіта розглядається як безперервний процес, що охоплює всі етапи освіти від дошкільної до вищої і післядипломної, тобто освіти для дорослих.

У всіх розвинених країнах світу система освіти функціонує і розвивається саме на основі концепції безперервної освіти. Визначальну позицію в її реалізації займає фахова підготовка з відповідними підготовчими етапами: допрофільна підготовка (основна школа), профільне навчання (старша школа), що завершується професійним самовизначенням, старшокласників (допрофесійна підготовка), і, нарешті, професійна підготовка та післядипломна освіта з метою удосконалення й осучаснення набутих раніше фахових знань.

На всіх перелічених етапах освіти є спільні дидактичні особливості і проблеми. Зокрема, євроінтеграційні прагнення України вимагають від освітян підвищення якості освіти на всіх її етапах, що є ключовою потребою сьогодення. Головна ж проблема якості освіти — проблема змісту. Є розрив між тим, що проголошується про зміст освіти і умовами, які створюються для його реалізації. Серед напрямів модернізації змісту О. Савченко визначає методологічний, законодавчо-нормативний, дидактичний, методичний. З дидактичних позицій (у світлі теми нашої статті) О. Савченко вважає:

а) пріоритетним предметно-інформативне наповнення змісту, відбір його за обсягом і ґрунтовність засвоєння;

б) у відборі і структуруванні змісту навчання пріоритетним стає процесуальний компонент, акцент зміщується на процес навчального пізнання (тобто діяльнісний компонент змісту — Л.Л.);

в) орієнтування на чітко визначені навчальні результати, домінування компетентнісного підходу у доборі змісту і способам його засвоєння [8].

Питання якості засвоєння навчального змісту стало таким важливим тому, що сьогодні працівників оцінюють уже не за формальними ознаками — наявністю атестату чи диплому, а за тим, що вони вміють робити, створювати, організовувати, тобто за досягнутими результатами. До того ж, пріоритетним напрямом у підвищенні якості освіти є розвиток творчості. Проте зазвичай від молодшої школи до старшої поступово творчий потенціал учнів знижується в 10 разів. Отже, необхідним є розроблення творчих завдань, бо лише продуктивно-орієнтована освіта відповідає, з одного боку, вимогам суспільства, а з другого, — евристичним можливостям людини. Тому актуальною сьогодні стала дидактична еристика — наука про навчання як відкриття, завданням якої є висвітлення особистісного потенціалу, який має реалізуватися за допомогою освіти, має забезпечити адекватну освіті реалізацію можливостей людини (з урахуванням акмеологічного й компетентнісного аспектів) [10].

Підвищення якості освіти є ключовою вимогою й для вищої та післядипломної освіти. На шляху входження до європейського освітнього простору Україна приєдналася до Болонського процесу, спрямованого на гармонізацію стандартів вищої освіти, що має для нас навіть важливіше, ніж для західних країн, значення, оскільки досягнення Україною загальноєвропейських стандартів

освіти передбачає обов'язкове покращення якості самої освіти. Без залучення європейського досвіду та необхідних ресурсів розв'язати цю проблему буде дуже складно. необхідне співробітництво з відповідними закладами Європи та певна технічна допомога, хоча Уряд України й виділяє на освіту понад 6,5% валового державного продукту, що є одним з найкращих у світі показників. Важливо, щоб ці кошти раціонально витрачались. У контексті євроінтеграції має відбуватися переорієнтація освіти з процесних на результатні засади. Запорукою такої переорієнтації є Національна рамка кваліфікації (НРК), свого роду національна кваліфікаційна конституція, яка є основним завданням створення прозорості українських дипломів, приведення їх у відповідність до європейських. Тож необхідна синхронізація НРК з європейською, усунення різниці в критеріях опису кваліфікацій, врахування вимог Європарламенту щодо цього (розробка НРК за принципом кінцевих результатів). Без такої рамки вища освіта України не може претендувати на міжнародне визнання. Відсутність загальновизначених стандартів якості вищої освіти унеможливорює реальну інтеграцію вітчизняної вищої школи до європейського освітнього простору згідно з Болонським процесом, дезорієнтує рівень якості вищої освіти [6]. На сьогодні, на жаль, у світовому рейтингу вищих навчальних закладів жоден ВНЗ України не значиться навіть серед 500 кращих університетів світу [4, 4].

Отже, найсуттєвішою дидактичною особливістю освіти в Україні є зміст як середньої, так і вищої освіти, який потребує не просто вдосконалення, а серйозного реформування. Адже багато випускників ВНЗ не працюють за спеціальностями, змушені перенавчатися, що призводить до втрати коштів. Тож перед ВНЗ постає проблема реструктуризації підготовки кадрів, які будуть потрібні у найближчі 5–10 років, приведення вищої освіти до європейських стандартів. Зазвичай сучасна молодь сприймає професію лише як засіб досягнення бажаного образу і рівня життя, тобто за престижністю і влаштуванням у житті, а не за сутністю самої професії. Тому одна з актуальних проблем сучасної освіти — професійне самовизначення старшокласників. Удосконалення змісту середньої освіти має відбуватися у напрямку професійної орієнтації. Адже сучасна соціально-економічна ситуація, формування ринку праці в країні потребують суттєвого поліпшення у підготовці учнів до вибору професії, їхньої професійної самореалізації. На жаль, у багатьох середніх школах ця робота значною мірою має формальний характер, а професійна вища школа, орієнтуючись на набір абітурієнтів, не має достатніх можливостей враховувати їхню вмотивованість щодо вибору певної професії.

Отже, в школі має бути сформована реально працююча удосконалена система повноцінного профільного навчання не лише для підготовки випускників до вступу у ВНЗ, а й для підготовки майбутнього професійного робочого ресурсу країни. Навчальні програми мають бути безпосередньо пов'язані з вибором спеціальності. Тому, професійна орієнтація має стати найважливішою умовою засвоєння компетенцій учнями.

До того ж, профільну орієнтацію як спосіб організації диференційованого навчання слід розпочинати на самих ранніх етапах школи, зокрема, підготовчому:

а) 1–4 класи (дається уявлення про світ професій, роль праці в житті людини);



б) 5–7 класи (діагностика і розвиток інтересів і здібностей, формування професійної спрямованості).

Згодом у 8–9 класах проводиться допрофільна підготовка (формування професійної мотивації, готовності до вибору профілю навчання), а у 10–11 класах — профільна підготовка (ретельна підготовка з профільних предметів, розроблювання професійних планів і намірів учнів, націлювання на професійне самовизначення).

Профільне навчання має сенс лише в контексті індивідуалізації діяльності учнів від дошкільного віку до випуску із старшої школи. Моніторинг предметних інтересів, необхідних для реалізації профільного навчання в старшій школі, — обов'язкова складова роботи і в основній школі. Для всебічного використання потенціалу учнів у старшій школі необхідна максимальна індивідуалізація профілів. Можлива ще й глибша профільна спеціалізація для точнішого регулювання вибору учня відповідно до його інтересів і до потреб соціуму [1]. Наприклад, біолого-хімічний профіль може далі диференціюватися за напрямками: медичним, сільськогосподарським тощо. Сьогодні у профільному навчанні має відбуватися орієнтація не лише на когнітивний і операційний компоненти змісту, а й на мотиваційно-орієнтаційний і креативний, тобто не лише на «знаю що», а й на «знаю як», «знаю чому» і «знаю навіщо».

У профільній диференціації важливим і перспективним є соціальне партнерство — особливий тип взаємодії освітніх установ з органами додаткової освіти дітей, із суб'єктами й інститутами ринку праці, державними органами влади, громадськими організаціями. Мета такого партнерства — максимально узгоджувати потреби учнів і соціуму. Це може бути розроблювання спільних проєктів у межах освітньої мережі, для виконання яких потрібні індивідуальність, унікальність, самобутність. Важливо, щоб виконання проєктів мало не ігровий, а соціально значущий характер [5]. Соціальне партнерство відкриває додаткові можливості для розв'язання освітніх завдань за рахунок досвіду, кадрового потенціалу і матеріальної бази закладів додаткової освіти та інших закладів-партнерів, забезпечує мережеву взаємодію з міжвідомчим співробітництвом, тобто створює єдиний культурно-освітній простір, який сприяє професійному самовизначенню учнів. Адже в сучасному культурно-освітньому просторі школа вже не може розглядатись як монопольне джерело інформації. Цей факт також є важливою особливістю сучасної безперервної освіти.

Системна профільна освіта (з допрофільною включно), що здійснюється закладами-партнерами, передбачає не лише професійне самовизначення, а й надає інформацію про особливості та рейтинги професій, ринок вакансій тощо [2].

Таким чином, допрофесійна підготовка (допрофільна підготовка і профільне навчання) є необхідною ланкою професійного самовизначення особистості, важливим етапом у системі безперервної освіти. Як зазначалося вище, система освіти у всіх розвинених країнах світу в цілому функціонує на основі концепції безперервної освіти. Хоча визначальні позиції в реалізації цієї концепції належать в основному освіті дорослих, яка на V Міжнародній конференції освітян (1997 р., Гамбург) була названа ключем до XXI ст., однак дидактичні вимоги і

принципи збігаються із такими для загальної середньої освіти. Зокрема, головна дидактична особливість стосовно технологій у всіх ланках освіти є зростання ролі того, хто навчається (учня чи дорослого) в організації процесу навчання. Це й орієнтація на особистість учня і діяльнісний аспект змісту навчання, і зростання ролі самостійної і творчої навчальної діяльності, і суб'єкт-суб'єктний, партнерський характер взаємодії вчителя і учня, і така організація навчального процесу, за якої вчитель виступає організатором, консультантом, тьютором процесу набуття знань учнем, тобто спостерігається зростання у навчальному процесі ролі того, хто навчається.

Безперервна освіта дала потужний поштовх дослідницькому мисленню і викликала до життя появу нових наук про освіту (едагогія, соціальна педагогіка, андрагогіка тощо). Інноваційним у безперервній освіті з дидактичних позицій є й виникнення нових технологій і технік навчання, поява більшої гнучкості в організації навчання за всіма параметрами (місця, термінів навчання, часу, програми, змісту, форм і методів навчання); розширення сфери освіти особливо для дорослих за межі формальної освіти, перетворення її в сферу освітніх послуг (зазвичай додаткових платних навіть в середній школі), орієнтовану насамперед на задоволення освітніх потреб конкретної особи (тренінги, семінари, бізнес-школи для дорослих тощо); навчальна діяльність у сфері неформальної освіти (корпоративні курси, семінари); відкриті навчальні заклади тощо. Всі вони працюють під гаслом «Навчатися можна завжди!» [3].

Важливим, на наш погляд, є розгляд дидактичних аспектів безперервної освіти у європейському вимірі, тобто з позицій євроінтеграції української освіти. Співдружність України з Євросоюзом було спрямовано на розвиток європейського виміру через навчання і поширення мов у країнах-членах, на модернізацію змісту освіти в напрямі включення поняття «європейський вимір», на запровадження дистанційної освіти, обмін учнями та педагогами. З 1991 р. визначено три напрями навчання про Європу:

1) здобуття основних знань про Європу з огляду на перспективу;

2) навчання в Європі (формування основних навичок, необхідних європейцям);

3) навчання для Європи (підготовка молоді до життя в об'єднаній Європі та до співпраці з європейцями).

При цьому в список європейських вимог щодо ключових умінь випускників середніх шкіл у Європі (1996 р.) було внесено такі:

а) користуватися новими засобами інформації;

б) знайомитися з різними джерелами даних;

в) працювати у групі;

г) розмовляти кількома мовами;

г) слухати і брати до уваги погляди інших людей;

д) вирішувати проблеми;

е) об'єднувати різні елементи знань (як міжпредметних, так і внутрішньопредметних);

є) брати на себе відповідальність;

ж) вбачати зв'язок між минулим і сучасним;

з) справлятися з непевністю і складністю у світі.

Із 1993 р. додатковою вимогою стало: уміння навчатися упродовж усього життя, що становить основу безперервної освіти як у робочому середовищі, так і в особистому і соціальному житті. В рекламаціях Європарла-



менту зазначається необхідність розвивати уміння на практичних заняттях та доступ до використання джерел інформації. Серед форм і видів навчальної діяльності пропонується розвиток зв'язків між європейськими школами, виконання транскордонних проектів з предметів, викладання мов, що відіграє центральну роль для мобільності і взаєморозуміння. Заняття з обміну інформації можна проводити і в режимі on-line за рахунок створення спецмодулів і тренінгів. Уніфікована стратегія розвитку національних освіт (2010 р.) включає такі кардинальні цілі:

а) підвищення якості та ефективності систем освіти в країнах ЄС;

б) спрощення доступу до здобуття освіти впродовж життя;

в) посилення відкритості систем освіти в світі.

Отже, необхідно організувати курси, зокрема з євроінтеграції, у післядипломній освіті для вчителів різних категорій і різних дисциплін [7].

Враховуючи, що з 2006 р. європейський вибір для України є визначальним, ми маємо формувати загальноєвропейський простір вищої освіти (за позитивним принципом Болонського процесу). Тож дидактичним завданням освітян є участь у формуванні євроінтеграційної свідомості всіх, хто навчається. Дидактичними принципами Болонського процесу, які поділяє майже більшість освітян України і до яких схиляється наукова спільнота, є транспарентність (прозорість), суб'єкт-суб'єктні взаємини у процесі соціальних стосунків вчителя та учня, альтернативність суджень, діалогова форма розуміння і розв'язання суспільних проблем тощо. Серед освітян переважає тенденція сприятливого ставлення до євроінтеграційних процесів в Україні. Значне число освітян (38% проти 23,4%) підтримує європейський вектор розвитку України, хоча стурбовані факторами, що стримують природний рух України до взаємовигідного обміну. Серед педагогів, слухачів курсів підвищення кваліфікації 43% висловлюються за необхідність організації постійно діючих цільових курсів з питань євроінтеграції [9].

Серед мотивів, що спонукають освітян до активної участі в євроінтеграції є, безумовно, зацікавленість у європейській системі соціальних цінностей, яка вимагає від тих, хто навчається, таких якостей освіти як дієвість, нестандартне мислення, готовність до вибору і виправданого ризику, захопленість навчальними предметами, вміння оригінально оцінювати навчальні і практичні життєві ситуації, швидко орієнтуватися в обставинах і знаходити адекватні розв'язання. Що ж до ВНЗ, то головними ціннісними орієнтаціями для співпраці ВНЗ Європи, що були визнані у Празькому комюніке міністрів вищої освіти континенту, є такі: довіра, доцільність, мобільність, сумісність, привабливість, демократичність стосунків, відкритість доступу до авторських програм і іншої навчальної інформації. Зазначені мотиви і принципи навчання передбачають освіту як відкриту систему, в якій можливий вільний вибір навчального закладу, вільну конкуренцію у створенні програм, підручників, навчальних проектів, яка водночас передбачає розквіт індивідуалізації учнівської і учительської творчості. Викладач, який в умовах відкритих ринкових відносин не має власної точки зору на удосконалення змісту, не має власної авторської програми навчання для будь-якої категорії учнів, — це нонсенс [9].

На жаль, за старими радянськими звичками працівники МОН України фактично гальмують створення таких програм для середньої школи, бо без затвердження Міністерством (не приймається ні дозвіл обласних ІППО, ні обласних управлінь освіти) такі програми не вважаються чинними. Ніяка гнучкість навчальних програм, навіть шкільного компонента Міністерством освіти і науки України не дозволяється, хоча всім відомо, що необхідно враховувати регіональний компонент змісту освіти. Отже, необхідна система дій, спрямованих на прискорення адаптації євроцінностей (зокрема індивідуалізації навчального процесу) до освітнього простору України, і втілювати це треба на практиці, а не декларативно.

Проте слід зазначити, що стосовно вищої школи МОН України сприяє інтеграції навчальних закладів України з освітніми закладами, науковими установами інших країн, координує міжнародне співробітництво в освітній та науковій сферах, сприяє співучасті вчених різних країн у розроблюванні й реалізації міжнародних науково-технічних проектів. Зокрема, відбувається плідна співпраця між НАПН України і науковими установами інших країн світу. Пошуки нових контактів тривають. Приміром, університет «Україна» співпрацює із науково-педагогічними закладами Франції через обмін сучасними інноваціями, навчальними технологіями і створення спільних проектів у науково-технічній та інформаційній галузях. Дидактичні особливості Болонського процесу набувають темпів і в післядипломній освіті України, однак становлення європейського освітнього простору в цьому випадку відбувається важче, бо потребує постійної підтримки та пристосування до потреб суспільства згідно із специфічними цілями і потребами вітчизняної науки й освіти.

Важливою дидактичною особливістю безперервної освіти є освіта для сталого розвитку, яка включає до змісту навчання ознайомлення із стратегією сталого розвитку, передбачає професійну підготовку спеціалістів з питань сталого розвитку. Ця стратегія набуває домінуючого світогляду, бо є базовим інструментом удосконалення екологічно безпечних моделей виробництва і забезпечує формування моделей споживання, поведінки і світоглядних принципів, перш за все, у молодого покоління. Наразі необхідним є створення для закладів освіти різноманітних програм і спільних проектів з екологічної освіти та освіти для сталого розвитку в будь-яких закладах освіти з різними обсягом і рівнями навчальної інформації.

Розроблення і впровадження спільних проектів у цьому напрямі є ефективним інструментом розвитку освітніх ініціатив, удосконалення національної, особливо вищої системи освіти та її гармонізацію з освітніми системами європейських держав. Освітні проекти працюють на перспективу (адже слово «проект» у перекладі — «кинутий вперед»), допомагають реалізувати творчі ініціативи, одержувати унікальні результати, набувати унікального досвіду [4].

Європейські стандарти, яких буде дотримуватися Україна, це — стандарти рівня якості і конкурентоспроможності нашої освіти. Проте досягнення найкращих стандартів і результатів якості освіти ще не вирішують кадрову проблему без врахування ринку праці. Адже десятки молодих людей не працюють за фахом, стають «зай-



вими» людьми, мусять перенавчатися. Йдеться про необхідність руйнації стереотипів у ставленні молоді до робітничих професій як другорядних і низкооплачуваних, до сфери матеріального виробництва, до фізичної праці взагалі. На жаль, до учнів не доводять інформацію, що заробіток робітника значно перевищує зарплатню інженера чи іншого працівника з вищою освітою.

Отже, для успіху безперервної освіти треба, насамперед, запобігти помилкам на етапі вибору профілю і етапі закінчення середньої школи. Адже вибір професії — найскладніша проблема, що постає перед кожним підлітком. Сьогодні вона особливо актуальна. Роль школи і освітнього простору навколо неї у питаннях профорієнтації значно зросла. Нині вже ніхто не сумнівається в тому, що профільне навчання необхідне, бо пов'язане з вибором фаху випускника.

Проте сьогодні актуальною є потреба в концепції саме індивідуалізації профільного навчання, яке не є формалізованим, а справді допоможе у професійній орієнтації випускника. Необхідні зусилля не лише школи, а й всіх зацікавлених організацій (закладів додаткової освіти, соціальних служб для молоді, спілок роботодавців, держслужби зайнятості населення), всього суспільства.

Конче потрібен диференційований підхід з урахуванням вікових, гендерних особливостей, результатів психодіагностики, володіння комп'ютером тощо. Якщо результатом діяльності школи буде мотиваційна, інформаційна і практична готовність школяра до вибору — спочатку профілю навчання, а згодом — професії, то роботу школи з допрофесійної підготовки можна вважати успішною. А учень, що закінчив таку школу, в умовах технологічної мобільності суспільства зможе, в разі потреби, продовжувати навчання все життя, тобто спостерігатиметься наступність в освоєнні нових спеціальностей, а всі ланки безперервної освіти будуть послідовно пов'язані.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гузеев В. Индивидуализация профильного обучения / В.Гузеев, И.Курчаткина // Народное образование. — 2009. — № 9. — С. 137–142.
2. Егорова А.В. Профилизация дополнительного образования детей / А.В.Егорова // Педагогика. — 2009. — № 2. — С. 45–49.
3. Змеев С.И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития / С.И.Змеев // Педагогика. — 2009. — № 7. — С. 32–39.
4. Карамушка В. Освітньо-інформаційна складова програмно-проектної діяльності / В.Карамушка // Післядипломна освіта в Україні. — 2006. — № 2. — С. 3–6.
5. Криволапова Н.А. Профессиональное самоопределение школьников в новых социально-экономических условиях / Н.А.Криволапова // Народное образование. — 2010. — № 5. — С. 170–175.
6. Луговий В. Національна кваліфікаційна конституція / В.Луговий // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2010. — № 2. — С. 16–17.
7. Пуховська Л.П. Європейський вимір шкільної і педагогічної освіти: етапи розвитку / Л.П.Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. — 2008. — № 2. — С. 80–82.
8. Савченко О.Я. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти / О.Я.Савченко // Рідна школа. — 2010. — № 1–2. — С. 3–7.
9. Солодков В. Адаптація соціальних євроцінностей до освітнього простору України / В.Солодков, Т.Чаусова // Післядипломна освіта в Україні. — 2008. — № 2. — С. 70–80.
10. Хуторской А.В. Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования / А.В.Хуторской // Педагогика. — 2009. — № 3. — С. 17–24.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

І. Якухно

Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12.07.2006. № 396-р, визначає інноваційний розвиток національним пріоритетом на шляху інтеграції України в єдиний європейський освітній простір.

Проблеми інноватики щодо підготовки фахівців досліджено в працях К. Ангеловскі, К. Вазіної, Л. Даниленко, О. Киричука, М. Кларіна, М. Поташиника, В. Лазарева, В. Ляудиса, В. Паламарчука, С. Полякова, В. Слатьоніна, Л. Подимової, Н. Юсуфбекової, А. Виноградова, Л. Красюк, Н. Кузьміної, А. Найн.

Аналіз психолого-педагогічних та спеціальних досліджень свідчить, що саме компетентнісний підхід є домінуючим у визначенні потенційних напрямів інноваційного розвитку системи професійної підготовки педагогічних кадрів та їх післядипломної освіти.

Активно висвітлюються ідеї компетентнісного підходу в сучасній освіті в публікаціях В. Байденка, В. Болотова,

Е. Зеєр, Г. Ібрагімова, А. Новікова, В. Серікава, С. Ободовської. Висвітленню понять компетентності, компетенцій та компетентнісного підходу присвячено праці В.Андреева, А. Аронова, Л. Іванової, В. Кальней, Т. Ковальової, К. Мітрофанової, Дж. Равена, О. Соколової, І. Фруміна, А. Хуторського, С. Шишова, П. Щедровицького.

Найпослідовніший перехід від традиційного навчання до компетентнісного прослідковується в працях О. Лебедева, який вказує на основні напрями перебудови освіти на засадах компетентнісного підходу, при цьому пропонує змінити всі компоненти освітнього процесу — від цілей до результатів [8].

Якщо О. Лебедев пропонує повну перебудову процесу навчання з новою метою — формування компетентної людини, то Л. Боголюбов і А. Хуторський пропонують компетентнісний підхід вбудовувати у традиційний. У цьому випадку компетентнісний підхід покликаний вирішити проблему вдосконалення змісту освіти, надати йому практичнішої спрямованості [7].